

**“El arte también se censura”: Una propuesta didáctica sobre la
represión cultural en el franquismo.
Rafael Vilar Valls**

Resumen

Este trabajo presenta una situación de aprendizaje diseñada para la enseñanza de la Historia contemporánea de España, tomando como eje vertebrador la censura franquista entendiéndola como mecanismo de control estatal. A través de este fenómeno, se analiza la dictadura y la imposición de los filtros morales e ideológicos que moldearon a la sociedad. Metodológicamente, la propuesta prioriza el uso de diversas fuentes primarias (textuales, visuales y auditivas) para introducir la práctica historiográfica en el aula. Este acercamiento directo al pasado busca desarrollar el pensamiento crítico y la empatía histórica mediante metodologías activas. Así, al desplazar la enseñanza tradicional de corte transmisivo y situar al estudiante en el centro, se genera un reto cognitivo que incrementa la motivación y promueve un aprendizaje verdaderamente significativo.

Palabras clave: Franquismo, censura, represión, situación de aprendizaje, didáctica de las Ciencias Sociales

Introducción

En el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y más concretamente en la materia de Geografía e Historia, el abordaje del pasado reciente de España constituye uno de los ejes vertebradores para la formación de una ciudadanía crítica. Sin embargo, este proceso se enfrenta frecuentemente a la barrera del presentismo¹, mediante el cual el alumnado tiende a percibir su realidad inmediata como el único tiempo verdaderamente significativo, observando los sucesos del pasado como elementos estáticos, memorísticos y desconectados de su entorno vital. Frente a esta problemática, la presente comunicación expone el diseño de una Situación de Aprendizaje centrada en la represión ejercida por el régimen franquista, estructurada íntegramente a través de una de sus herramientas de control más invasivas y cotidianas: la censura sobre las distintas formas de expresión artística.

El propósito central de esta intervención didáctica, es aproximar al alumnado de educación secundaria a los mecanismos coercitivos del Estado franquista mediante el análisis directo de fuentes primarias vinculadas al ámbito del cine, la literatura y la producción musical. Mediante la manipulación y el estudio de estos documentos (tales como recortes de prensa, poemas mutilados, carteles cinematográficos alterados o composiciones musicales censuradas), se persigue fomentar, en primera instancia, el desarrollo de la empatía histórica. Esta conexión directa con las fuentes primarias resulta indispensable para que puedan comprender de manera tangible los estrictos filtros morales, políticos e ideológicos que la dictadura impuso a la sociedad civil.

De manera paralela, la propuesta tiene como meta transversal promover el desarrollo del pensamiento crítico, desarrollado a través de metodologías activas donde el estudiante asume el protagonismo absoluto de su proceso de aprendizaje. El diseño didáctico huye deliberadamente de la lección magistral tradicional con el fin de despertar un interés renovado por la materia, rompiendo con la monotonía académica y forzando al alumnado a salir de su zona de confort. Asimismo, dada la naturaleza textual de gran parte de las fuentes primarias seleccionadas, se busca incidir positivamente en la mejora de la lectura

¹Ángel LICERAS: “Las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales”, en Ángel LICERAS y Guadalupe ROMERO (coords.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*, Madrid, Pirámide, 2016, pp. 95-114

comprensiva, una destreza cada vez más debilitada en las aulas contemporáneas debido a la priorización de los estímulos digitales rápidos².

Marco Historiográfico: El control cultural en el Estado franquista

Para garantizar la correcta comprensión sobre cómo se ejercía la censura, la propuesta se asienta sobre un marco historiográfico definido. Tomando como base la clasificación de los modelos de estado modernos articulada por teóricos como Gabriel A. Almond y G. Bingham Powell Jr., resulta evidente que los regímenes democráticos se fundamentan en la garantía de autonomía de los subsistemas que los integran.³ En contraposición, el régimen dictatorial surgido en España tras la Guerra Civil anuló dicha autonomía, erigiéndose como un Estado fundamentado en el control coercitivo.

La taxonomía exacta del régimen franquista ha suscitado un extenso debate historiográfico. En el ámbito de la sociología política, autores como Juan José Linz tipificaron el caso español como un sistema de corte "autoritario"⁴. Según los postulados de Linz, el franquismo se distanciaba de los totalitarismos puros al presentar un pluralismo político estrictamente limitado, carecer de una movilización política de masas constante y basar su estructura en la figura hegemónica de un líder que ejercía el poder apoyado en diversas familias políticas. No obstante, esta categorización ha sido sometida a un riguroso revisionismo por parte de historiadores como Ismael Saz Campos, quien advierte que la caracterización de Linz resulta simplista e insuficiente. Saz Campos sostiene que el franquismo adoptó y perfeccionó mecanismos de control social e ideológico con innegables rasgos totalitarios, evidenciados en la creación de un partido único como instrumento de adoctrinamiento y en el férreo control cultural ejercido mediante la censura⁵. De forma complementaria, el hispanista Guy Hermet definió al régimen como un “compendio del autoritarismo conservador contemporáneo”⁶, reuniendo los rasgos clásicos coercitivos propios del siglo XX.

² Kate CAIN y Jane OAKHILL: *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*, Nueva York, Guilford Press, 2014.

³ Gabriel A. ALMOND y G. Bingham POWELL Jr.: *Comparative politics: System, process, and policy*, California, Little, Brown, and Company, 1978.

⁴ Juan José LINZ: *Sistemas totalitarios y regímenes autoritarios*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009.

⁵ Ismael SAZ CAMPOS: “Las culturas políticas del nacionalismo español”, en Manuel PÉREZ LEDESMA y María SIERRA (eds.): *Culturas políticas: teoría e historia*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2010, pp. 313-329.

⁶ Guy HERMET: *Los católicos en la España franquista*, vol. I, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1985, pp. 370.

Independientemente de la etiqueta política, existe consenso en que el control de las manifestaciones culturales constituyó una preocupación prioritaria para el bando sublevado desde el mismo golpe de Estado. Como ha señalado la historiografía, la disidencia cultural fue asimilada como una amenaza bélica, equiparándose material y simbólicamente la "cultura enemiga"⁷ con el enemigo armado en el frente. En consecuencia, los creadores artísticos sufrieron depuraciones profesionales, silenciamiento y, en numerosos casos, penas de prisión.⁸

La censura en el ámbito cinematográfico

El régimen de Franco fue plenamente consciente de la trascendencia y las capacidades adoctrinadoras del medio cinematográfico. En consecuencia, ya en 1937, en plena contienda civil, se promulgó la primera legislación en este campo, fijando las bases de la red censora. Esta normativa inicial obligaba a la producción audiovisual a acatar cuatro dogmas inquebrantables: la defensa glorificadora del "alzamiento"; el máximo respeto a las instituciones militares, eclesiásticas y a la figura del Caudillo; el rechazo a cualquier elemento que atentara contra la unidad del pueblo o evocara la lucha de clases; y la prohibición de contenidos que pudieran dañar la política diplomática gubernamental. Posteriormente, con la derrota de las potencias del Eje, el régimen mutó hacia un marcado nacionalcatolicismo, lo que se tradujo en una exigencia estricta de acatamiento del dogma católico y una severa contención de la moralidad sexual en la gran pantalla⁹.

El proceso burocrático de la censura se formalizó en 1938 mediante la creación de la Junta Superior de Censura. El control ejercido fue absoluto y operó sobre cuatro frentes distintos: en primer lugar, sobre los planes industriales de las productoras, que debían obtener autorización administrativa previa; en segundo lugar, sobre los propios guiones antes del inicio del rodaje; en tercer lugar, sobre el producto final terminado, abarcando también todo el material promocional como fotografías o carteles; y, por último, a través de una censura de estricto corte eclesiástico.

⁷ Manuel L. ABELLÁN: "El discurso prohibido por la censura durante el primer franquismo", en *Discurso erótico y discurso transgresor en la cultura peninsular, siglos XI al XX*, Madrid, Tuero, 1992, pp. 183-198.

⁸ Óscar CHAVES: *Imágenes cautivas: arte, violencia política y cultura visual en España (1923-1959)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2023

⁹ Xavier VALIÑO GARCÍA: *A censura na produción fonográfica da música pop durante o franquismo*, tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela, 2010.

En el ámbito internacional, el intervencionismo estatal propició en 1941 la obligatoriedad del doblaje al castellano de todas las películas que fuesen exhibidas en España. Esta normativa otorgó a los censores una herramienta invisible y letal: la capacidad de reescribir y alterar los diálogos originales para ajustarlos a la moral del régimen. Un caso representativo de esta práctica es el de la película *Mogambo*, donde la censura española intentó encubrir una relación extramatrimonial alterando el guion para convertir a los protagonistas en hermanos, lo que desembocó en una perturbadora sugerencia de incesto para el público español. Adicionalmente, a partir de 1942, se impuso la proyección del NO-DO de forma previa a cualquier largometraje. No fue hasta el año 1963 cuando los criterios censores (políticos, morales y sexuales) se publicaron oficialmente, en respuesta a las reclamaciones de indefensión jurídica del sector y como un intento del régimen por demostrar una apertura internacional.

La censura en el ámbito literario

El control sobre la palabra impresa comenzó como una labor preventiva. Durante el avance de las tropas sublevadas en la Guerra Civil, los libreros fueron obligados a expurgar la totalidad de sus existencias. En las zonas ocupadas, se prohibió la reapertura de las librerías sin haber recibido y acatado instrucciones previas de depuración, bajo amenaza de severas sanciones coercitivas.

La maquinaria de la censura literaria institucionalizada, aunque sujeta frecuentemente a la arbitrariedad del censor encargado del expediente, se regía por un principio inversamente proporcional: a mayor difusión proyectada de la obra, mayor debía ser el rigor y la agresividad del expurgo censor. El escrutinio se basaba en cuestionarios dogmáticos que evaluaban si el texto atentaba contra la moral, la Iglesia, las instituciones del régimen o el dogma nacionalcatólico. El proceso burocrático se estructuraba en una rígida cadena jerárquica: los manuscritos transitaban primero por lectores funcionarios, pasando después a los dictaminadores (con quienes los editores a menudo intentaban negociar recortes) y culminando en las altas esferas de la política censora. Resulta un fenómeno historiográfico particular las numerosas publicaciones de obras extranjeras durante estas décadas, que se sustentaba en la nula capacidad de estas obras para articular críticas sobre el conflicto social, lo que contribuía, de forma indirecta, a marginar y silenciar la literatura autóctona.

La censura en el ámbito musical

Durante los primeros años de la dictadura, la censura musical careció de un marco legislativo claro y detallado, operando bajo un paraguas de extrema subjetividad represiva. A partir de 1939, se contempló formalmente el control sobre las obras musicales, focalizándose de manera prioritaria en el análisis de los textos que las acompañaban. Esta represión operó en dos parámetros fundamentales: los mensajes transmitidos en las letras y la prohibición explícita de determinados géneros musicales. Ritmos foráneos como el jazz fueron rotundamente estigmatizados y marginados por ser considerados música de naturaleza “exótica e incluso pagana”, incompatible con la austeridad del régimen.¹⁰

Ya entrada la década de los cincuenta, con el auge del soporte fonográfico, el Estado promulgó normativas para ejercer un control burocrático exhaustivo sobre las discográficas. Se impuso la obligatoriedad de adherir en el centro de los discos una etiqueta que identificara el nombre, la localización de creación, la localidad y el año de impresión de la obra. Además, toda publicación discográfica requería la entrega previa de dos ejemplares al Ministerio de Información y Turismo para su comprobación y archivo, antes de ser remitidos a la Dirección General de Radiodifusión y Televisión.¹¹

La Ley de Prensa e Imprenta de 1966

La promulgación de la Ley de Prensa e Imprenta en 1966, orquestada por el ministro Manuel Fraga Iribarne, se planteó formalmente con el objetivo de adaptar la política informativa y aparentar una superación del inmovilismo de posguerra¹². No obstante, en la praxis cultural, esta ley constituyó una profunda sofisticación de la represión.

En el ámbito literario, la ley dictaminó la supresión de la consulta previa obligatoria, convirtiéndola en un trámite voluntario. Sin embargo, esta medida trasladó la responsabilidad penal y económica de la publicación al director de la editorial, quien, ante el riesgo de ruina por el secuestro gubernamental de una obra ya impresa, se erigió en un cómplice forzoso del sistema mediante la práctica generalizada de la autocensura. Con la

¹⁰ Fernando VIZCAÍNO CASAS: *La España de la posguerra (1939-1953): anecdotario de los años difíciles*, Barcelona, Planeta, 1978, pp.116.

¹¹ Xavier VALIÑO GARCÍA: *A censura na produción fonográfica da música pop durante o franquismo*, tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela, 2010.

¹² Georgina CISQUELLA, José Luis ERVITI y José Antonio SOROLLA: *La represión cultural en el franquismo: diez años de censura de libros durante la Ley de Prensa (1966-1976)*, Barcelona, Anagrama, 2002.

instauración de esta ley, disminuyó la práctica de enviar manuscritos a países hispanoamericanos para esquivar al régimen.

En la industria cinematográfica, la normativa ofreció la posibilidad de recurso a los productores y permitió la precaria aparición de salas de versión original bajo estrictos requisitos. Sin embargo, poco después, se instauró una cuota de pantalla que imponía la proyección de un filme español por cada tres extranjeros, lo que supuso un detrimento brutal para la visibilidad del cine nacional. Al mismo tiempo, en un ejercicio de cinismo institucional, las productoras comenzaron a rodar sistemáticamente dobles versiones de las películas para el mercado internacional, comercializando en el exterior los desnudos y temáticas que el propio régimen prohibía a sus ciudadanos en el interior.

Finalmente, en el panorama musical, la ley de 1966 obligó a las discográficas a someterse a estrictos registros mercantiles, facilitando la imposición de penalizaciones. A partir de 1968, alarmados por la influencia anglosajona, se legisló que el 75% de la música emitida en radio y televisión debía interpretarse en español o, de manera sorprendente, en otras lenguas del Estado, reservando obligatoriamente un 10% de la programación a la emisión de música clásica. Esta asfixia estructural sostenida a lo largo de décadas en las artes provocó en la sociedad una profunda alienación y un doloroso desinterés por la cultura debido a la monotonía franquista.

Marco Didáctico

La transposición de esta complejidad histórica al aula requiere sustentarse en la epistemología de las ciencias. Apoyándonos en los postulados del filósofo de la ciencia Mario Bunge¹³, las Ciencias Sociales se ubican dentro de las denominadas ciencias fácticas (reales o existenciales), orientadas a la verificación de hipótesis temporales y al estudio del ser humano como constructor de las sociedades de las que forma parte.¹⁴

Autores fundamentales como Jean Piaget¹⁵ o Michel Foucault¹⁶ han argumentado exhaustivamente contra el mito positivista de la objetividad absoluta en el estudio

¹³ Mario BUNGE: *La ciencia: su método y su filosofía*, Pamplona, Laetoli, 2013

¹⁴ Antonio TUDELA SANCHO y M.^a de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ: “Epistemología de las Ciencias Sociales. Características, concepto y ámbitos del conocimiento social”, en Ángel LICERAS RUIZ y Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ (coords.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*, Madrid, Pirámide, 2016, pp. 23-46.

¹⁵ Jean PIAGET et al.: *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial / Unesco, 1973.

¹⁶ Michel FOUCAULT: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

humano. Sostienen que todo conocimiento social es, en esencia, autoconocimiento, dado que el sujeto que investiga y observa es parte indivisible de la sociedad que constituye su objeto de estudio. Por tanto, elementos estructurales como las ideologías, los sistemas de valores y las decisiones deliberadas del investigador a la hora de delimitar el ámbito de estudio marcan una subjetividad inherente. Asumir intelectualmente esta imposibilidad de neutralidad absoluta es el paso previo indispensable para el docente contemporáneo.

Evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia

Impulsada en España a finales de la década de 1980 tras la Reforma Universitaria, la Didáctica de las Ciencias Sociales se consolidó como una disciplina autónoma orientada a generar aprendizajes relevantes para la formación de una ciudadanía crítica¹⁷. Como advierten diversos autores, enseñar Ciencias Sociales implica una toma de decisiones profundamente ideológicas sobre la selección de fuentes y la construcción de relatos. Ante la evidencia de la no neutralidad (defendida por referentes como Joaquín Prats¹⁸), la didáctica contemporánea exige visibilizar las narrativas históricamente marginadas, abordando sin complejos el estudio de los sujetos silenciados, la represión y la memoria democrática.

El desarrollo de la asignatura debe confrontar las endémicas Dificultades del Aprendizaje (DA) documentadas por investigadores como Liceras. El alumnado suele aproximarse a la materia con desinterés, percibiéndola como un ejercicio de tediosa memorización mecánica. Para desterrar esta concepción, el docente debe fomentar el pensamiento reflexivo¹⁹ y el pensamiento crítico²⁰. Específicamente en el ámbito historiográfico, el objetivo supremo es el desarrollo del "pensamiento histórico"²¹, definido por Wineburg como un acto intelectual antinatural que exige desconfiar de narrativas preestablecidas y analizar las fuentes primarias de forma rigurosa y contextualizada. Siguiendo el marco

¹⁷ Joan PAGÈS BLANCH y Antoni SANTISTEBAN: "La educación para la ciudadanía global en la enseñanza de las Ciencias Sociales", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, n.º 3 2011, pp. 1-12.

¹⁸ Joaquim PRATS: 2¿Qué significa hoy enseñar ciencias sociales? Algunas consideraciones sobre su enseñanza y su didáctica", *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 64, 2010, pp. 7-17.

¹⁹ John DEWEY: *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 2010 [1.ª ed. 1910]

²⁰ Fred M. NEWMANN: "Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice", en James F. VOSS, David N. PERKINS y Judith W. SEGAL (eds.): *Informal reasoning and education*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 381-400.

²¹ Sam WINEBURG: *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*, Filadelfia, Temple University Press, 2001.

metodológico de Seixas y Morton²², el pensamiento histórico se articula dominando conceptos estructurales: el manejo riguroso de la evidencia, el análisis multicausal, la comprensión de procesos de continuidad y cambio, y la compleja asunción de perspectivas históricas diversas.

La Didáctica de la censura como motor cívico

La conceptualización académica de la censura, tal como recoge la RAE, la define como la revisión oficial con arreglo a criterios morales e ideológicos. En el contexto escolar, la didáctica de la censura ofrece una herramienta colosal, ya que permite demostrar al alumnado que la represión no solo cercenó la producción del conocimiento, sino su misma transmisión y la construcción de la memoria colectiva. Como apunta Santisteban²³, el análisis de los silencios impuestos desmantela de raíz los relatos hegemónicos inamovibles. Autores como Santos Juliá²⁴ subrayan que la represión cultural franquista perseguía la imposición violenta de un nuevo orden simbólico.

El investigador Mario Carretero señala que enfrentar al alumno a fuentes históricas manipuladas o censuradas le invita a abandonar la pasividad para participar activamente en la construcción del conocimiento empírico²⁵. El análisis de canciones, películas mutiladas y carteles retocados fomenta la actitud investigadora²⁶ y refuerza la comprensión de las estrategias de dominación del Estado. Además, proporciona el cauce idóneo para debatir en el aula sobre la libertad de expresión, la naturaleza política del arte y la extrema fragilidad de los derechos civiles en contextos no democráticos.

A todo esto se suma un mandato ético y cívico ineludible. El historiador Jörn Rüsen defiende que la función de la historia es forjar una conciencia histórica que oriente la acción ciudadana en el presente²⁷. En un contexto actual de inquietud por la salud de las

²² Peter SEIXAS y Tom MORTON: *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013

²³ Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La enseñanza de la historia y la construcción de la memoria histórica”, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, Geografía e Historia, n.º 64, 2010, pp. 35-44.

²⁴ Santos JULIÁ: *Historias de las dos Españas*, Madrid, Taurus, 2006.

²⁵ Mario CARRETERO: *Constructing patriotism: teaching history and memories in global worlds*, Charlotte, Information Age Publishing, 2014.

²⁶ Cosme Jesús GÓMEZ CARRASCO, Pedro MIRALLES MARTÍNEZ y José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ: *Didáctica de las Ciencias Sociales: una propuesta basada en la investigación educativa*, Madrid, Síntesis, 2021.

²⁷ Jörn RÜSEN: “¿Qué es la conciencia histórica? Una propuesta de fundamentación teórica”, *Revista de Educación*, n.º 334 (2004), pp. 19-34.

democracias, y a la luz de encuestas como las lideradas por Egea y Arias²⁸ (que evidencian que un ínfimo 26% del alumnado de secundaria de las escuelas encuestadas conoce realmente la definición política de una dictadura), educar sólidamente sobre la represión y el totalitarismo constituye una necesidad pedagógica y social innegociable.

Diseño y Objetivos de la Situación de Aprendizaje

El diseño de esta Situación de Aprendizaje se plantea como objetivo primordial transformar el rol pasivo del estudiante de Secundaria, empujándolo hacia la formación de un pensamiento crítico genuino mediante la manipulación técnica de fuentes primarias reales (textuales, gráficas y audiovisuales). Se pretende que los estudiantes comprendan estructuralmente los mecanismos burocráticos y políticos empleados durante la dictadura franquista para ejecutar la censura en el ámbito cultural.

A nivel competencial, se busca desarrollar la capacidad investigadora, forzando a los alumnos a contrastar repositorios digitales y aplicar las TICs con criterio estético y funcional en la elaboración de sus proyectos gráficos. Simultáneamente, el trabajo cooperativo exigido por la metodología tiene como meta incidir en la mejora de las destrezas interpersonales y la responsabilidad comunitaria de los adolescentes. Las hipótesis previas a la intervención anticipan que el abordaje de un tema tan crudo, doloroso y controvertido como la represión, vehiculado a través de manifestaciones artísticas reconocibles (cine, canciones de cantautor), provocará una ruptura cognitiva positiva en el aula. Se espera que la utilización de estas evidencias tangibles despierte un nivel de interés y de debate ético muy superior al provocado por la lectura aislada de los asépticos manuales escolares.

Metodología

Para materializar las metas académicas expuestas, el núcleo metodológico de la intervención se aleja radicalmente de la instrucción directa y se adhiere a los postulados del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta aproximación pedagógica, de raíz puramente constructivista, asume que la adquisición de saberes duraderos es la

²⁸ Alejandro EGEA y Laura ARIAS: “La cultura política del alumnado de educación secundaria. Una primera aproximación”, en Joan PAGÈS y Antoni SANTISTEBAN (eds.): *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. I, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2014, pp. 239-248.

consecuencia orgánica de un proceso de investigación protagonizado por el propio alumnado.

Apoyándonos en teóricos de la educación como Larmer, Mergendoller y Boss, la implementación del ABP incrementa de forma medible la motivación intrínseca²⁹. El ABP dota al temario curricular de una utilidad práctica inmediata: los estudiantes investigan la dictadura con el propósito específico de desenmascarar un caso real de censura y crear un producto visual finalizado y público. Esta metodología fuerza el desarrollo del pensamiento crítico, la pericia analítica en la evaluación de la desinformación y el perfeccionamiento de las destrezas expositivas orales y digitales del discente.

Un elemento vertebral de esta dinámica es la estructura cooperativa que el ABP exige de manera inherente. Al conformar grupos estables de investigación, se genera un clima de "interdependencia positiva"³⁰. Los adolescentes asumen responsabilidades no tuteladas que impactan drásticamente en la calificación final de sus homólogos. Esta fricción controlada en el seno del grupo es el laboratorio perfecto para ensayar habilidades sociales críticas para el siglo XXI: el pacto democrático, la escucha empática de las aportaciones ajenas, la diplomacia frente al conflicto y el reparto equitativo del esfuerzo. Durante el proyecto, la figura del docente transita desde el expositor magistral inicial hacia un gestor de espacios, facilitador de bibliografía técnica y árbitro procedimental, afianzando la progresiva autonomía del alumnado.

Situación de aprendizaje

La propuesta se circunscribe temporalmente a la tercera evaluación del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, garantizando que el alumnado posea una mayor madurez cognitiva. La intervención se estructura en siete densas sesiones de cincuenta minutos de duración cada una, dejando cinco minutos para el cambio de aulas y el comienzo de la clase.

El proyecto arranca confrontando directamente los conceptos históricos del alumnado. A lo largo de las dos primeras sesiones, se plantea crear una base de conocimiento que sirva al estudiantado en su trabajo autónomo. Mediante la herramienta digital interactiva *Mentimeter* se plantea una encuesta anónima donde se formulan interrogantes cruciales

²⁹ John LARMER, John R. MERGENDOLLER y Suzie BOSS: Setting the Standard for Project-Based Learning, Alexandria, ASCD, 2015

³⁰ Stephanie BELL: "Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future", *The Clearing House*, vol. 83, n.º 2 (2010), pp. 39-43.

en para el proyecto como: ¿Qué sabes sobre la Guerra Civil? ¿Qué tres palabras relacionas con el término "Franquismo"? Del 1 al 10, ¿Cuánto sabes de métodos represivos? ¿Cuándo empezó y acabó la Dictadura? ¿Qué entiendes por censura y qué consecuencias crees que tuvo? El formato anónimo garantiza una alta tasa de sinceridad, y desvela los vacíos de información y mitos presentes en el ideario del alumnado.

Con esta información, el profesorado obtiene una mayor comprensión de los saberes de su alumnado, siendo este un factor clave a la hora de realizar las explicaciones. Por tanto, es en la segunda sesión donde tras haber realizado un análisis de los conocimientos, el profesor adapta el temario a los saberes de su estudiantado, de manera que su comprensión sobre el tema sea lo más completa posible. A esto, se le añade el visionado de material audiovisual seleccionado previamente, como apoyo visual.

En el segundo tramo de la clase, se presenta formalmente el encargo del ABP: la investigación y el diseño de un póster interactivo sobre una obra artística censurada. Se detallan las rúbricas y expectativas. Finalmente, el docente divide la clase en seis equipos de trabajo (de un máximo de cuatro integrantes), configurados estratégicamente para asegurar una máxima heterogeneidad académica e instrumental, mitigando así cualquier riesgo de aislamiento o marginación social.

La siguiente sesión tiene como objetivo principal generar una mayor cohesión dentro de los grupos de clase, además de potenciar en el alumnado la capacidad de resolución de problemas. Para ello, se planifica una actividad donde se trabaje por estaciones de aprendizaje. Dentro del aula, habrá tres esquinas donde se explorarán tres fuentes primarias de distinta índole. Dado que la actividad se prevé para un aula de veinticuatro alumnos y alumnas, dando lugar a seis grupos distintos, cada estación se duplicará con el fin de que proporcionar al estudiantado una mayor comodidad. En la fase final de la sesión, se implementa la técnica de trabajo cooperativo conocida como *Jigsaw*: los miembros de las estaciones originales se dispersan y reagrupan en nuevos equipos para transferir, explicar y argumentar a sus compañeros la información recopilada.

Las dos sesiones posteriores son el núcleo del proyecto, ya que están enfocadas íntegramente a que el alumnado adopte su rol investigador. Tras entregar el dossier del proyecto, el protagonismo recae en los equipos. Cada grupo de cuatro alumnos debe consensuar y elegir un caso documental histórico de censura franquista en uno de los tres ámbitos expuestos. Empleando los dispositivos informáticos dotados por el centro (*Chromebooks*) y una guía de repositorios bibliográficos facilitada por el docente, los

estudiantes ejecutan búsquedas complejas. Localizan normativas, extraen evidencias textuales o gráficas y triangulan información. Durante toda la actividad, el o la docente actúa perimetralmente, mediando ante posibles bloqueos o validando la solvencia histórica de los casos propuestos por los grupos.

En la siguiente sesión, el abundante material histórico recabado debe ser sometido a un exigente filtro de síntesis. Los grupos trasladan sus conclusiones académicas a aplicaciones de maquetación gráfica (como *Canva* o *Genially*).

La sexta sesión está enfocada en que el alumnado muestre a sus compañeros el trabajo realizado, a través de una exposición oral. Cada equipo dispone de un marco de tiempo de ocho minutos (máximos), para proyectar su infografía en la pantalla y defender los resultados extraídos. De manera simultánea, la totalidad del alumnado oyente abandona la pasividad y por medio de una Diana de coevaluación, evalúan individualmente el rigor de los contenidos presentados por los demás grupos, la calidad técnica del diseño visual y la claridad discursiva de los ponentes.

Por último, la jornada final del proyecto está íntegramente dedicada al fortalecimiento del autoconocimiento. Cada estudiante completa en silencio una rúbrica cualitativa de autoevaluación, midiendo honestamente su aportación real al éxito de la investigación. Finalmente, para cerrar el arco pedagógico, se replica en pantalla el mismo cuestionario de *Mentimeter* utilizado en la primera sesión. La visualización directa del contraste entre las respuestas del primer día y la solidez conceptual adquirida tras las semanas de investigación, evidencia de forma empírica y rotunda el alcance del aprendizaje logrado.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Atención a la Diversidad

La escuela pública contemporánea acoge en su seno una vasta y enriquecedora diversidad cultural y cognitiva, convirtiéndose en lo que Alba Pastor, Serrano y Zubillaga del Río definen como una "diversidad de diversidades"³¹. Acatando el mandato inclusivo estipulado en el artículo 6.3 del Decreto Foral 71/2022, y asumiendo plenamente las directrices del enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la presente propuesta didáctica ha sido concebida estructuralmente para dinamitar y abolir cualquier

³¹ Carmen ALBA PASTOR, José Manuel SÁNCHEZ SERRANO y Ainara ZUBILLAGA DEL RÍO: *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): pautas para su introducción al currículo*, Zaragoza, Edelvives, 2014.

barrera preexistente que limite el acceso al conocimiento o a la participación equitativa de todos los estudiantes.

Amparados éticamente en la Orden Foral 69/2023 sobre inclusión educativa y en la Orden Foral 65/2012 de atención a las necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos del aprendizaje, se han protocolizado medidas de atención directa. Específicamente, se contempla la adaptación para atender a alumnado diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), un diagnóstico sumamente prevalente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Siguiendo de forma estricta las pautas marcadas por el Centro de Recursos para la Equidad Educativa en Navarra (CREENA)³², las medidas implementadas operan en diversos niveles transversales de la Situación de Aprendizaje. En la dimensión espacial del aula, se asegura para el alumno una ubicación central y despejada, neutralizando distractores limitando los estímulos visuales colgados en la pared principal de la pizarra. En cuanto a la interacción comunicativa, el profesorado debe proporcionar directrices nítidas y emitir un refuerzo académico y social positivo de manera continua. A nivel procedimental y de gestión de la tarea, el formato metodológico de proyectos por fases facilita enormemente la segmentación del trabajo intelectual, ya que permite al docente fraccionar la larga investigación histórica en micro objetivos medibles a corto plazo, otorgando la flexibilidad temporal indispensable. Además, el uso intensivo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sumado al empleo de técnicas audiovisuales y estímulos multisensoriales estipulados en la propuesta, propicia que el discente desarrolle de forma autónoma mecanismos de memoria y asimilación conceptual. De esta manera, el sistema garantiza la igualdad radical de oportunidades, permitiendo que la totalidad del cuerpo estudiantil pueda acometer el reto de comprender y visibilizar la represión cultural de la dictadura.

Evaluación

En consonancia con el espíritu pedagógico de la LOMLOE, el sistema de evaluación diseñado para esta investigación huye en todo momento de modelos memorísticos,

³² Centro de recursos para la equidad educativa en Navarra (CREENA): “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad/TDA-H”, *Gobierno de Navarra*, disponible en: <https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/equipo-conducta/conducta/trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-tda-h/> (consultado el 13 de junio de 2025)

unidireccionales y sumativos. Por el contrario, la situación se blindó mediante una evaluación formativa, transparente y compartida. El peso de la calificación se fracturó para democratizar la responsabilidad y dotar de plena agencia al cuerpo estudiantil, evaluando simultáneamente la asimilación del rigor histórico, la maestría en el diseño digital y la sofisticación de las habilidades interpersonales requeridas por el marco del trabajo cooperativo.

En términos cuantitativos, la evaluación docente representa el 80% de la nota final. Para llevar a cabo esta valoración se empleará una rúbrica estructurada en cuatro niveles de desempeño, la cual permitirá graduar de forma precisa la adquisición competencial del alumnado. Quedará a criterio del docente establecer la ponderación definitiva que se asigne a cada competencia específica y a sus respectivos criterios de evaluación, dotando así de flexibilidad a la herramienta. Al tratarse de una dinámica de trabajo cooperativo, esta calificación será idéntica para todos los integrantes del grupo, a excepción de que existan quejas formales debidamente justificadas sobre la falta de implicación de algún miembro.

Por otro lado, el 20% restante recae directamente sobre el estudiantado. Un sustancial 15% de la nota de cada equipo es generado a través de la Coevaluación (evaluación entre iguales). Este proceso tiene lugar durante el desarrollo de la sexta sesión. Cada alumno y alumna, de manera individual, completa una diana de coevaluación. A través de este instrumento de evaluación, los y las estudiantes valoran el desempeño oral del resto de grupos, evaluando diversos aspectos de la presentación, tanto a nivel de oratoria como visual y de contenidos.

El último 5% complementario de la calificación es extraído de una autoevaluación individual, ejecutada mediante una rúbrica que les sería proporcionada en la última sesión. Esto sirve para conocer las sensaciones del alumnado dentro del grupo del que han formado parte, y así contrastar con lo que el profesorado ha visto desde su posición, obteniendo así información adicional que sirva para valorar correctamente las aptitudes del estudiantado.

Conclusiones

La materialización de esta extensa y profunda Situación de Aprendizaje, consagrada al estudio pormenorizado de la represión y la censura cultural ejercida durante la dictadura franquista, trasciende de manera radical el simple diseño de una unidad didáctica

funcional. Constituye una evidencia de la urgencia de replantear los estáticos pilares epistemológicos y metodológicos que han dominado tradicionalmente la didáctica de la historia contemporánea española.

El mero acto de confrontar visual y afectivamente al alumnado adolescente con testimonios tangibles e irrefutables del pasado consigue el ansiado efecto de dinamitar de manera casi instantánea la brecha de apatía generacional que habitualmente distancia a los más jóvenes de los traumas de sus antepasados.

Bajo la óptica metodológica implementada en el aula, la censura dictatorial deja repentinamente de percibirse como un mero trámite administrativo, opaco y recluso en los archivos, para revelarse ante la mirada crítica del adolescente como una agresión estructural contra la dignidad individual y la libertad de pensamiento político.

Asimismo, al trasladar el peso de los procesos de la investigación documental desde la pizarra del o la docente, hasta el alumnado a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, se asientan las bases de un pensamiento histórico maduro. Con ello, se logra demostrar a las nuevas generaciones que la elaboración del relato histórico oficial no es a partir de una verdad absoluta, sino donde confluyen intereses, formas de pensamiento y versiones proyectadas desde una subjetividad.

Las profundas secuelas de las décadas de represión sistemática y monopolio ideológico del franquismo continúan proyectando fuertes y visibles sombras de controversia en la arena política, mediática y social del Estado español contemporáneo. Proporcionar a la juventud que habita las aulas una instrumentación crítica, resulta existencialmente vital ante la actual y vertiginosa proliferación de mensajes de odio, negacionismo de Estado y blanqueamiento autoritario. En consecuencia, abrazar en la Educación Secundaria, de forma explícita, audaz y valiente, el estudio riguroso, científico y analítico de los crímenes culturales del pasado constituye la estrategia pedagógica fundamental y la única garantía real y ética para blindar a las sociedades del futuro en su compromiso con la mejora y la defensa de las libertades y los valores democráticos.